

コミュニケーション活動を取り入れた キャリアデザインサポートの研究

——体験的科目参加前後における学生の教職への意識および共感性の検討——

岩瀧大樹・山崎洋史

〔問題と目的〕

若年者の早期離職や就労の問題など、大学機関等における学生へのキャリア教育は、現在でも多くの課題があげられるが、厚生労働省（2014）は、「大学等卒業者の就職状況調査」により、平成26年度4月段階での就職率が94.4%であり、前年よりも0.5ポイント上昇していることを示している。このことから、社会的情勢の変化などの影響も読み取れるが、上記のキャリア教育が充実しつつある可能性もうかがえる。近年の先行研究を概観すると、例えば、中川ら（2014）では、「大学で育成すべき資質」として、大学教育目標を企業・大学教員・学生の観点から再検討し、学生の受け入れ側・指導者・学生自身の求める社会人としての資質の相違点に関して言及している。また、仁平ら（2014）では、大学におけるキャリア教育と資格認定との関連の意義について触れるとともに、吉澤ら（2014）では、積極的なインターンシップに焦点を当て、制度や取り組みに加え、事前指導の充実化が提言されている。以上のように、近年では各大学の特色や、社会から期待される役割、綿密な事前指導などを踏まえ、かつオリジナリティを重視したキャリアサポートの研究・実践が進められていると推測される。

では、教員養成課程においては、どのようなキャリアサポートが行われているのだろうか。例えば、平成9年度より文部科学省は、国立教員養成大学・学部における指導の充実として、学生が宿泊活動や実験教室などに参加し、子どもたちとコミュニケーション（体験的活動）を深める「フレンドシップ事業」を提唱している。この子どもたちとのコミュニケーションにより、三浦（2003）は、質的観点から

学生の教員養成上不可欠な資質が向上されるとともに、学生自身が自己成長を自覚できること、竹内ら（2004）は、人間の発達の個人差について見通しをもてるとともに、人間理解や対人関係能力の幅を広げられる点などを述べており、その有効性を主張している。これらのことから、教職志望学生にとって、フレンドシップ事業への参加は、子どもおよび人間理解の深化、経済産業省（2006）が提唱する社会人基礎力などをも含むコミュニケーション能力の習得につながるといえる。つまり、フレンドシップ事業は、学生にとって自己のキャリアデザインに対する高い動機づけの契機となり、かつ自己理解につながる、自己のキャリアを見つめなおす有意義な取り組みだと判断できる。また、「社会人基礎力」の要素である、他者との協働や組織における役割遂行などの「チームワーク」に関連する能力の育成に資することが期待される。そのため、教職にとどまらず、社会人として不可欠なコミュニケーション能力の習得や、キャリアデザインに向けたモチベーションの維持や向上に大きく作用するものといえる。

さて、フレンドシップ事業は子どもを中心とする対人援助に関わる体験的活動であるが、「対人援助職」に求められる心理的要因、心性にはどのようなものがあるだろうか。例えば、鈴木（2007）では、子どもへの教育的援助をすべく、教員に求められる能力として「共感性」や「共感性を言語化する能力」が不可欠だと指摘している。加えて、鈴木（2006）は、「自他の個別性の認識を踏まえた上での共感が、児童・生徒の共感の基本となる」ことを論じ、教員の共感性に着目した実証的研究の必要性を提言している。さらに、浅川ら（1998）では、共感性とボランティア活動との関連や、ボランティア志向性をも

つ学生の援助規範が強く機能している可能性を示唆している。また、教育領域のみならず、「看護」という対人援助の観点からも、加藤ら（2013）は、コミュニケーションにおける心理的側面として共感性を位置づけ、援助―被援助者の関係で効果的な役割を果たすことを論じている。

ここまでの先行研究などを概観すると、教育や看護などの他者を援助したり、支援したりする職種に関しては、「共感性」が希求され、かつ不可欠な要因たることが読み取れる。そのため、鈴木（2007）は、共感性の向上を目的とした研修の必要性を提言している。以上のことから、今後多くの子どもたちや保護者などに関わり、支援や援助が期待される教職志望学生を対象とした共感性育成の検討は意義があると考えられる。そこで本研究では、教職志望学生のキャリアインパクトとなるフレンドシップ事業を取り上げ、参加学生の教職へのモチベーションや「共感性」の変容を検討することとする。これらの活動が、コミュニケーション能力の向上につながっていることは想像に難くないだろうが、共感性やモチベーションを取り上げた先行研究は散見されるものの、数は少ない。ゆえに、今後の教職志望学生への指導の観点を得るべく、本研究は意義のあるものと判断できる。しかし、共感性育成の実践に関しては、渡辺（2005）による子どもを対象としたプログラムの活用や、上記の鈴木（2007）による教員を対象とした研修の検証は行われているが、学生を対象とし、体験活動を取り上げた先行研究としては、木野ら（2013）などに見られるものの、今後、更なる検討が求められていると推察される。杉山（2012）は、「小さい子どもの世話の体験は、幼き者への関心や好意的な感情を発達させ、愛情を引き出し、人間の共感という心を育てることになる」という提言をしている。つまり、臨床的な体験的活動が対人援助職にとっては、対象者（子どもや患者など）との関係構築や必要な介入の理解へつながる期待が寄せられる。

そこで本研究では、教職志望学生を対象とし、フレンドシップ事業の一環である「体験的科目」にコミュニケーション活動を取り入れ、その前後におけ

る、教職へのモチベーションとして「教職への魅力」、対人援助の観点から「共感性」を取り上げ、その変容を検討する。なお、「共感性」に関しては、「情動的共感」と「認知的共感」を中核としながらも、Eisenberg（2000）により、多次元的にとらえることが提唱されているとともに、多くの共感性の面に焦点を当てた尺度が先行開発されている。そのため、本研究では、研究を共感性育成の探索段階と位置づけ、複数の共感性の検証により、体験的活動（コミュニケーション活動）で育成が可能な共感性の把握を目的とする。なお、本研究では「フレンドシップ事業」を子どもたちとのコミュニケーションを深める「体験的科目」、その一連の取り組みを「体験的活動」として位置づけることを改めて付言する。

〔方 法〕

1. 調査対象者

関東地区の大学に在籍する教育学部学生で、臨床心理学に関するフレンドシップ事業（体験的科目）に参加した 52 名（男子 16 名、女子 36 名；2 年生 50 名、4 年生 2 名）を対象とし、有効回答を得た。

2. 調査時期

2013 年 5 月～10 月

3. 調査方法

上記の参加時において、本調査の目的や意図および個人情報に対する管理・処理などの説明を十分にを行い、同意の得られた学生を対象とした。以下に調査の経緯・概略を記す。

（1）プレテスト

オリエンテーション終了後、集団による一斉方式で質問紙法調査を実施した。即時記入・即時回収。時間は約 15 分間。なお、任意の ID コード作成に関しては再度個人情報の保護に関する説明・確認を徹底し、ポストテストにおいても活用した。

（2）ポストテスト

（1）と同様に質問紙法により、調査対象者から回答を求めた。体験的活動終了 1 週間後に総括・まとめを行った際、同時実施した。

4. 調査内容

(1) フェイスシート

デモグラフィック要因（学年・性別）、任意の ID コードを尋ねた。

(2) 教職への意識

若松（1997）が作成した「教職への魅力尺度」を使用した。本尺度は、教職志望学生の教職に対するポジティブな要因を取り上げたものであり、子どもたちや自分自身の成長に着目した「やりがい（4項目）」、自分自身の専門知識やパーソナリティを活かしていく「自分らしさ（5項目）」、教員の職務内容に関する「教師の人間性（4項目）」、教員の労働内容に関する「労働条件（4項目）」から構成されている。本研究では上記に対し、「1. まったく魅力に感じられない」～「4. 非常に魅力に感じる」の4件法で回答を求めた。

(3) 共感性

共感性に関しては、多元な解釈も可能であり、ある概念に絞るには、やや困難な面も予想された。そのため、本研究が「共感性育成の可能性の探索的位置づけ」であること、先行研究の概観より複数の尺度の併存的使用が多く見られることなどから、下記の3種類の尺度を取り上げることとした。

① 他者意識尺度

辻（1993）作成のものを使用した。本尺度は、他者の表情や気持ちの変化などを敏感に察知しようとする「内的他者意識尺度（7項目）」、服装や外見などへの関心を表す「外的他者尺度（4項目）」、他者のことを想起するなどの「空想的他者意識尺度（4項目）」で構成されている。本研究では、先行研究に倣い「1. 全くちがう」～「5. 全くそうだ」の5件法で回答を求めた。

② 情動的共感性尺度

加藤・高木（1980）を使用した。本尺度は他者の情動や感情などへの共感性に着眼したものであり、ポジティブに他者に関わろうとするなどの「感情的暖かさ尺度（10項目）」、他者との感情のストロークにネガティブに関わろうとするなどの「感情的冷淡さ尺度（10項目）」、他者の情動の関与による自分自身の情動などを表す「感情的被影響性尺度（5項目）」

から構成されている。本研究では、①と同様に回答を求めた。

③ 共感経験尺度

角田（1994）作成のものを使用した。本尺度は個人の過去の経験から、共感性を把握するものであり、他者の情動に対して同様の経験をすることがあるなどを示す「共有経験尺度（10項目）」、他者の情動に対して自身はそれを理解しにくかった経験があるなどを示す「共有不全経験尺度（10項目）」から構成されている。本研究では、①と同様に回答を求めた。

5. 体験的活動の手続き

宿泊体験の事前指導として、10回の講義・演習を導入した。また、この取り組みに参加する子どもたちがすべて小学生であったことから、講義に関しては、児童理解や心の問題、児童と関わる際の配慮点などに関して網羅していった。なお、#4～#7の演習に関しては、すべて2～4名のロールプレイングの手法で実施した。それぞれの講義・演習の時間は約30分である。主な流れ・概要を示す（Table. 1）。

上記の事前指導を実施し、#10の1週間後、調査対象者（52名）と児童（小学校3～6年生の男子42名、女子37名；合計79名）との1泊2日の宿泊体験キャンプを実施した。キャンプの主な流れを以下に示す（Table. 2）。

【結 果】

1. 各尺度の因子構造の検討

プレテストの結果より上記の4つの尺度に対し、それぞれ探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を実施したところ、ほぼ先行研究と同様の因子構造が得られた。いずれの尺度もそれぞれの先行研究において高い信頼性が示されており、本研究ではそれらの因子構造を尊重することとした。なお、どの因子においてもCronbachの α 係数は.77～.89の範囲内であり、使用に十分と判断した。

2. 体験的科目参加前後における得点の比較

ポストテストの結果回収後、それぞれの尺度における因子の平均値をプレテストのものと比較した。

Table. 1 宿泊体験事前指導における取り組みの概要

回	内容	形式	ねらい	支援者からの主なはたらきかけ
# 1	オリエンテーション	講義	フレンドシップ事業の意義を理解する	対人援助に関わるうえで、学ぶべきことを示唆する
# 2	心の理解・心の支援	講義	心の成長に関して概観する	治療モデルのみならず、成長モデルに関しても触れる
# 3	児童期の心	講義	児童期の発達課題を理解する	子どものコミュニケーションの発達について検討させる
# 4	ON と OFF の関係	演習	ラポール構築を考える	関係を構築するための心理的コミュニケーションを示唆する
# 5	傾聴的コミュニケーション	演習	受容的態度や共感的理解を促進する	傾聴的コミュニケーションスキルの習得を促進させる
# 6	相手の言いたいことは？	演習	相手の感情を把握することを考える	コミュニケーションが滞る背景について検討を促す
# 7	言語と非言語	演習	言語と非言語の効果を考える	ノンバーバルのコミュニケーションの効果について検討させる
# 8	指導と支援の留意点	講義	子どもへの声かけの意味を知る	子どもに対する基礎的なアセスメントの観点に触れる
# 9	危機介入の基礎	講義	危機介入時のチーム援助を知る	危機介入時における個人、チームでの援助を紹介する
#10	集団づくり	演習	集団での人間関係の構築を考える	コミュニケーションにおける配慮、関係開始のスキルを習得させる

Table. 2 宿泊体験の主な流れとプログラムの概要

日程	プログラム	ねらい	支援者からの主なはたらきかけ
1 日目	オープニングセレモニー	ラポール構築に向けアクションを起こす	児童の健康状態を把握し、児童のペースに沿った関わりを示唆する
	アイスブレーキング	児童との出会いを大切にし、感謝をする	コミュニケーション構築におけるソーシャルスキルの活用を示唆する
	野外活動	協働的活動により児童との関係を深める	ソーシャルスキルの喚起を促し、子どもとのコミュニケーションの深化を図る
	キャンプファイヤー ミーティング	児童同士の関係づくりを支援する 児童への対応を振り返る	目標達成に向けたプロセスでの積極的コミュニケーションの意識を促す 配慮を要する児童への関わりについてスーパーバイズを実施する
2 日目	散策	ここまでのラポール構築を振り返る	児童の健康状態を把握し、児童の特性理解を示唆する
	野外活動	協働的活動により児童との関係を深める	目標達成に向けたプロセスでの積極的コミュニケーションの意識を促す
	クロージングセレモニー	児童と共にここまでの体験を振り返る	筆記も含め、児童と共に体験の振り返り・総括を行えるようにする
	ミーティング	児童への対応・自分自身の変化を振り返る	小グループごとにテーマを設定したシェアリングをファシリテートする

Table. 3 体験の科目参加前後における各尺度の
平均値と標準偏差

	全体 (n=52)			
	プレ	ポスト		t 値
教職への魅力				
やりがい	3.48 (0.39)	3.67 (0.35)		3.47 **
自分らしさ	2.91 (0.42)	3.06 (0.42)		2.80 **
教師の人間性	2.72 (0.51)	2.78 (0.47)		0.71
労働条件	2.40 (0.42)	2.47 (0.44)		0.82
他者意識				
内的他者意識	3.68 (0.61)	3.79 (0.69)		1.54
外的他者意識	3.46 (0.90)	3.47 (0.85)		0.03
空想的他者意識	3.42 (0.82)	3.54 (0.94)		0.79
情動的共感性				
感情的暖かさ	4.13 (0.43)	4.12 (0.40)		0.20
感情的冷淡さ	1.96 (0.49)	1.99 (0.52)		0.32
感情的被影響性	3.37 (0.61)	3.24 (0.69)		1.20
共感経験				
共有経験	3.95 (0.57)	3.96 (0.56)		0.12
共有不全経験	3.22 (0.87)	3.31 (0.85)		0.60

** $p < .01$

その結果、「教職への魅力」において、「やりがい」と「自分らしさ」の2因子に有意な得点の上昇が明らかであった。なお、共感性に関しては、どの因子においても有意差は確認されなかった。結果を

Table. 3 に示す。各因子における数値は、合計得点を項目数で除したものである。また、先行研究（登張，2003 など）では、共感性の性差が指摘されているが、本研究での調査対象者に対し、性別に関する χ^2 検定を行ったところ、女子の多いことが有意に示された ($\chi^2=7.69$, $df=1$, $p<.01$)。ゆえに、本研究では調査対象者数なども含めて考慮し、敢えて性別による比較検討は行わず、調査対象者全体の変容を取り上げる。

〔考 察〕

1. 教職への魅力

体験的科目参加後の「やりがい」と「自分らしさ」に有意な得点上昇が確認された。「やりがい」の因子は、子どもとの関わりを通して、自分自身の成長を見出していく項目から構成されている。このことから、事前指導を含めた体験的活動によって、参加学生は子どもと積極的に関わり、その過程で自分自身の、子どもと関わることへの意義や対人援助の魅

力を高く認知するようになったと判断できる。また、「自分らしさ」に関しては、自分自身の適性や個性を対人援助（教職）に活かしていこうとする項目から構成されている。そのため、体験的活動は、自己の個性や適性をより強く認知し、「働くこと」へのモチベーションを高めるきっかけにつながると推察される。岩瀧・山崎（2014）では、教職へのモチベーションが高い者は、自己のコミュニケーション能力を適切に活用しつつ、介護等体験での高齢者や障害者、子どもたちとの交流や援助により、自己理解を深化させ、対人援助職への動機づけをさらに高めていることを論じている。

以上のことから、子どもたちとの関わりを講義・演習において学び、キャンプなどにおいて直接子どもたちと触れ合う体験的活動には、対人援助へのポジティブな心性を促進させる可能性のあることが予想される。一方、「教師の人間性」や「労働条件」には、上記の岩瀧・山崎（2014）と同様に、得点の変化は確認されていない。「教師の人間性」に関しては、教職に就いた場合の職場の環境などを表す項目など、「労働条件」に関しては、給与や休日などを表す項目などから構成されている。これらに関しては、本研究で取り上げた体験的活動との関与は少ないと推察される。

2. 共感性

(1) 他者意識

まず、「内的他者意識」から考察を行う。この因子は、「人の気持ちを理解するように常に心がけている」、「人の考えを絶えず読み取ろうとする」などの項目から構成されており、対人援助職にとっては、対象を理解するために、欠かせない内容を示している。本研究においては、体験的活動実施前後に得点の変化は確認できなかった。同様の先行研究として、加藤ら（2013）では、看護実習の経験・未経験の学生に対し、共感性の比較検討を行っているが、「他者の気持ちや状況を想像する」という「気持ちの想像」に関しては、差が見出せなかったことを明らかにし、学生の共感性が変化のプロセスにある可能性を述べ、今後の研究を累積すべきだと提言している。

本研究においても、先行研究と同様の可能性も予想されるが、項目を吟味すると「常に」や「絶えず」など、他者の気持ちや状況の読み取りや理解に対し、より高度な条件が含まれている点が、変容が確認されなかった可能性としてあげられる。また、本研究での教示は、先行研究などと同様に、特に場面の限定をしたものではない。他者の気持ちや意図を読み取ろうとすることは対人援助コミュニケーションでは不可欠なものだが、プライベートなども含めたすべての生活場面で意識するのは現実的ではないといえる。対人援助や子どもと関わる場合などに限定し、この概念について再検討していく必要があると考えられる。また、この因子には、相手の表情の変化に着目した項目も2つ含まれている。岩瀧（2009）では、対人援助職にとっては、相手の表情を把握することは、声をかける、様子を尋ねるなどの介入援助の契機になることが指摘され、適切かつ的確に読み取る重要性が述べられている。ゆえに、より具体的に対象と関わる場面を限定した再調査が期待される。また、事前指導の演習において、ノンバーバルコミュニケーションの重要性に関しても取り上げてはいたが、この内容としては、援助者側の留意点としての表情やしぐさなどが主であった。そのため、他者理解へのツールとして表情やしぐさを認知するに至らなかった可能性があげられる。上記と同様に、今後の学生指導では、対象へのアセスメントの観点として取り上げる必要もある。

一方、「外的他者意識」の因子は、服装やスタイルなどの、表面的な印象、外見の変化を示す項目から構成されている。山崎（2009）は、カウンセリングの場面において、表情やしぐさに加え、化粧や服装、所持品などもクライアントの世界を理解するための非言語的信号であり、クライアントの意識、無意識にある固有の気持ちの重視を指摘する。上記の「内的他者意識」ともリンクする部分はあるが、援助対象となる相手を理解する重要な観点であること、アセスメントとして取り上げられるべき点であることなどを、改めて確認する必要があったと推測される。しかし、対人援助においては、対象と関わるのは一回限りではなく、継続的にプロセスとして

その変化や変容をアセスメントし、状況や気持ちをそのつど把握し、適切に関わっていくことが期待される。そのため、今回の体験的活動のように限られた期間では、対象者の変化・変容への気づきに限界のあったことが予想される。継時的な側面も含め、体験的活動に臨む際には参加者たる学生の意識が相手の外的要因にも向けられることを検討したい。

さらに、「空想的他者意識」に関して述べる。この因子を構成する項目は、他者のことを心に浮かべ、思いをめぐらすなどの内容を示す。この因子に関しても体験的活動実施前後での変化は確認されなかった。その理由のひとつとして、項目がすべて「人のことを～」で始まっていることから、本調査では「人」の定義が不明確であった可能性があげられる。ただ、共感性は Davis (1983) のように、情動的な共感と認知的な共感に分類されているが、その分類ができない場合には、対象者の感情や情動に巻き込まれたり、あるいは援助者自身のメンタルヘルスを低下させたりなど、負の影響の発生も想定される。対人援助における、「空想的他者意識」として、再検討することが必要である。なお、「空想的他者意識」に関しては、和田・小林 (2005) の研究において、上記の「外的他者意識」とともに、看護師のバーンアウトとの関連性が取り上げられている。この先行研究では、バーンアウト得点の高群は、低群よりもこれらの意識が有意に高いことが示されており、可視的なもの、想像的なものに関心を抱くことで、ストレスコーピングとしている可能性を指摘する。今回の体験的活動はバーンアウトに至るような取り組みではないが、継続研究においては参加者のメンタルヘルスなどは関連要因になるといえる。

(2) 情動的共感性

第一因子の「感情的暖かさ」は、困難を抱えた人に対する思いやりや、相手のポジティブな感情への認知を示す項目から構成されている。教育や医療の職域においては、積極的な指導や介入に不可欠であったり、対人援助職のモチベーションに関わったりする、軽視できない要因である。風間・川守田 (2005) は、看護学生を対象とした実習前後による

共感性の比較検討を行っているが、実習をきっかけとして、「苦痛を自分のように感じ、それを軽減してあげたいと感じる気持ちが、看護教育の中で変化する」ことを示している。つまり、実習などの対人援助経験により、他者への思いやりに関わる共感性を高められる可能性のあることが読み取れる。今回、本研究ではこの要因に関して変容などは確認できなかった。その理由のひとつとして、一連の体験的活動の実施期間があげられる。

上記の先行研究などを含め、医療・看護系学部の実習は、数週間以上の長期間、多く実施されていることがうかがえる。またそれに伴い、実習期間中の援助対象とのコミュニケーションの量や接触の機会も多いことが予想される。そのため、他者への配慮や思いやりの共感性にポジティブに作用している可能性があげられる。本研究で着目した子どもたちとの宿泊体験という対人援助経験は、医療・看護系の学生が実施している実習と比較し、短期間であるのは否めない。また、短期間であるがゆえに、コミュニケーションの量にも限界があったのは事実であろう。継続研究における要因として、対象となる子どもたちとのコミュニケーションの期間・頻度なども重要であることが示唆された。

また、他者の感情などに対するネガティブな認知を表す「感情的冷淡さ」に関しては、安田ら (2012) により、ヒューマン・サービス提供者の情緒的疲弊感が対人態度に関与することが指摘され、バーンアウト得点の高い者に有意に高いことが明らかにされている。さらに長住ら (2006) でも、理学療法学科における臨床見学実習への興味と、「感情的冷淡さ」が負の相関関係であることを示し、対人関係に困難を抱える学生の心理的傾向であることを論じている。本研究ではこの要因に関する変化はなく、また加藤・高木 (1980) の示す首都圏の大学生の平均値 (7件法で、男子 3.15、女子 2.99) よりも、低いことがうかがえる。これらのことから、本研究での調査対象者は適応状態で体験的活動に臨んだこと、対人援助に関し積極的姿勢であることなどが推察される。また大塔ら (2011) では、看護学実習後において、他者との関係開始における社会的スキルが「感情的暖かさ」

と有意な正の関係に、「感情的冷淡さ」と有意な負の関係になることが指摘されている。このことから、実際に対人援助に関わることによって、社会的スキルが習得されるとともに、対人関係構築における共感性が育成される可能性が示されたといえる。今後、体験的科目の実施に、社会的スキル訓練をより積極的に取り入れていくことも視野に含めて検討する必要がある。また、藤田（2007）では、「感情的暖かさ」と子どもに対する認知との関連を検討し、ポジティブに子どもをとらえている学生は、ネガティブにとらえている学生と比較し、「感情的暖かさ」が高く、「感情的冷淡さ」が低いことを明らかにしている。援助対象者への認知を独立変数として設定し、再検討を行う余地もあることが推察される。

なお本研究では、周囲の感情や動揺に自分自身が影響をされる「感情的被影響性」に関しても、有意な変化は確認されなかった。この点に関しては、「感情的冷淡さ」などともリンクするが、和田・小林（2005）は、対人援助職がバーンアウトに陥った場合の「共感に感情的な暖かさがなくなり冷淡性が増す」というリスクに言及するとともに、感情的な影響の受けやすさとバーンアウト状態が強い相互作用をもつ関係である可能性を指摘している。以上のことから、共感性を育てる際には、相手に共感しつつも、巻き込まれず、適切な客観性や心理的距離を保ち、援助サービスを提供していくことが重要になるといえる。

（3）共感経験

他者との感情の分かち合いを共有機能ととらえる「共有経験」は、ポジティブ・ネガティブの両者のみならず、多岐にわたる感情を取り上げた項目で構成されている。一方、「共有不全経験」は、上記の他者の感情を感じ取れなかったことを示す項目となっている。本研究では、いずれにおいても体験的科目の実施前後における得点の変化は確認できなかった。有沢（2007）では、この「共有経験」に着目した共感性育成を図るべく、カウンセリングのロールプレイ実施前後における比較研究を行っているが、「共有経験」に関しては、得点の上昇が全体で有意

傾向、他者の怒りと悲しみに対する項目で有意差、「共有不全経験」に関しては、驚きに対する項目で有意傾向が確認されたことを示している。そこで、本研究でも改めて項目ごとの比較検討を実施したところ、「共有経験」の「相手が喜んでいるときに、その気持ちを感じとって一緒にうれしい気持ちになったことがある」にのみ、 $t(51)=2.19, p<.05$ で、体験的活動後の得点の上昇が有意であった。本研究では、宿泊体験に加え、事前指導として、カウンセリングの手法を取り入れたロールプレイなどの演習も取り入れていたが、「共有体験」を構成する項目において部分的な得点の上昇が確認できたことは先行研究と同様の見解を得られたといえよう。しかし、有意差の見られた項目が異なること、尺度全体としての有意差は確認されなかったことなどから、共感性育成に関しては、一貫性を見出すには非常に困難な面のあることが推察される。同様に青野（2010）の研究でも、カウンセリング技法教育の講義（28回）受講前後での「情動共感」の比較検討を行い、有意差が確認されなかったことを示しているが、その理由としてカウンセリングを学ぶことにより、調査対象者は情動的に流されずに「一歩進んだレベルでの共感が可能になった」という解釈を見出している。これらの先行研究と本研究で得られた知見を総合して考察すると、共感性に関しては、ロールプレイングやレクチャー、週に数回の取り組みだけでは育成に様々な課題のあることが読み取れる。しかし、本研究でこれまでに述べているように、共感性はやはり対人援助においては必須の要因であり、大学機関などにおける学生へのキャリア教育の観点からとらえても、育成の吟味は看過できないものである。ロールプレイングなどの取り組みの精選、充実化を図るとともに、実施期間、頻度なども踏まえて再検討が行われるべきだと提言できる。

〔総合考察〕

本研究では、フレンドシップ事業における「体験的科目」を、教育を中心とする対人援助職を志望する学生のキャリアデザインにおけるアンカーポイントとして位置づけ、「教職への魅力」、そして対人援

助職に重視される心理的要因である「共感性」がその前後にどのように変化するかを検証していった。その結果、「教職への魅力」に関しては、「やりがい」や「自分らしさ」といった、モチベーションや自己の適性に関する意識の上昇が明らかであることが把握された。このことから、事前指導におけるコミュニケーション能力（傾聴スキルやノンバーバルスキルなど）の学習や、宿泊キャンプにおける子どもたちとのコミュニケーション体験が、「教職」に向けてのキャリア構築に大きな影響を与えていたと判断できる。

しかし、「共感性」に関しては3つの尺度から合計8つの因子について比較検討を行ったが、因子レベルではいずれにおいても有意な得点の変化は見出せなかった。この点を踏まえれば、共感性を育成する難しさだけに視点が移ってしまうが、風間・川守田（2005）では、看護学生の臨地実習が「共感的配慮」に関与することを指摘するとともに、態度としての共感性から、トレーニングとして習得促進が可能なスキルであること、プログラムの開発・必要性の見直しが必要であることが提言されている。重ねて、吉田（2005）においては、共感性が低い学生に対する教育的アプローチとして、「共感する前提」に着目し、「必要な自他の信頼感や関心などを高めること」を踏まえる提案がなされている。学生の心理的発達段階も視野に入れたサポートの方向性を把握していきたい。

一方、体験的な取り組みが、どの学生にとっても各々のキャリアインパクトとなっていることは、量的研究のみならず、質的な側面からも検討する必要があると考えられる。研究アプローチをより多面的にとらえ、体験的科目に関しては、参加学生のコミュニケーションやキャリア展望に関わる自己理解を深めさせるとともに、計画を精査し、共感性育成に関わる観点をさらに見出すことを今後の課題とする。

〔引用文献〕

- 青野明子 2010 大学生を対象としたコミュニケーションスキルトレーニングーカウンセリング技法教育による対人関係能力向上への取り組みー 近畿大学臨床心理センター紀要, 3, 61-84.
- 有沢孝治 2007 大学生の共感性の育成に関する実践的研究ーカウンセリングのロールプレイを通じてー 東海大学紀要, 15, 1-15.
- 浅川潔司・仲上馨子・古川雅文 1998 大学生の共感性とボランティア活動の関係 学校教育学研究, 10, 89-93.
- Davis, M. H. 1983 Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Eisenberg, N. 2000 Empathy and sympathy. In M. Lewis & J. M. Havilland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd ed.), New York: Guilford. 677-691.
- 藤田文 2007 女子短大生の子ども観と情動的共感性との関連 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 45, 81-90.
- 岩瀧大樹 2009 「第4章 動機・欲求・情動」『医療と福祉のための心理学 対人援助とチームアプローチ』青木智子（編著）北樹出版, 87-107.
- 岩瀧大樹・山崎洋史 2014 教職志望学生の介護等体験における意識の変化ー女子学生の教職へのポジティブ要因に着目してー 学校教育相談紀要ー研究と実践ー, 2, 3-10.
- 加藤栞・沢佳夏子・下瀬寛子・山下千尋・雑賀倫子・吉岡伸一 2013 看護学生の社会的スキルと共感性の学年間比較に関する研究 米子医誌, 64, 78-86.
- 加藤隆勝・高木秀明 1980 青年期における情緒的共感性の特質 筑波大学心理学研究, 2, 33-42.
- 風間たま代・川守田千秋 2005 学年比較による看護学生の共感性に関する一考察ー2回の横断的研究の比較ー 聖隷クリストファー大学看護学部紀要, 13, 27-34.
- 経済産業省 2006 社会人基礎力 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (2015. 1. 5 アクセス)
- 木野和代・鈴木有美・内田千春 2013 対人援助職における共感性 (5): レジリエンスの差異からみた保育者養成課程学生の縦断的变化 日本教育心理学会総会発表論文集, 55, 563.
- 厚生労働省 2014 大学等卒業者の就職状況調査 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000044078.html> (2015. 1. 5 アクセス)
- 三浦浩喜 2003 フレンドシップ実習にみる学生教育の課題ー美術教育と教員養成の視点からー 福島大学教

- 育実践研究紀要, 44, 137-144.
- 長住達樹・矢倉千昭・甲斐悟・森下志子・田原弘幸・高橋精一郎 2006 臨床場面における対人関係が困難な学生の心理的傾向 理学療法学, 33-2, 452.
- 中川正・川島一晃・後藤綾文 2014 教員・学生・企業が考える「大学で育成すべき資質」とキャリア教育の成果に関する分析 三重大学授業研究交流誌, 22, 1-6.
- 仁平章子・三木大史・奥田純・北村瑞穂・奥田玲子・河口祐子・荊木治恵・新田眞一 2014 ライフデザイン総合学科教育課程におけるキャリア教育―「実践キャリア実務士」認定教育課程の導入にともなって― 四條畷学園短期大学紀要, 47, 31-37.
- 大塚美樹・雑賀倫子・吉岡伸一 2011 臨地看護学実習前後における看護学生の社会的スキルと共感性の関連 米子医誌, 62, 183-188.
- 杉山智春 2012 看護学生の共感性に影響する日常生活での体験の検討―小さい子どもの世話, 父親・母親・祖父母・近隣の人々との体験の共有― インターナショナル Nursing Care Research, 11-3, 133-142.
- 鈴木郁子 2006 学校教師と教員養成系大学生の共感性に関する研究―共感体験尺度の作成および信頼性・妥当性の検討― 学校心理学研究, 6-1, 19-30.
- 鈴木郁子 2007 教師の共感性と応答様式に関する研究 カウンセリング研究, 40, 127-135.
- 竹内元・立元真・河原国男 2004 教員養成教育における「体験的学習」―フレンドシップ事業の取組を中心に― 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 91-104.
- 登張真穂 2003 青年期の共感性の発達: 多角的視点による検討 発達心理学研究, 14-2, 136-148.
- 辻平治郎 1993 自己意識と他者意識 北大路書房
- 角田豊 1994 共感経験尺度改訂版 (EESR) の作成と共感性の類型化の試み 教育心理学研究, 42, 193-200.
- 和田由紀子・小林祐子 2005 バーンアウト (燃え尽き症候群) と対人関係―緩和ケア病棟に勤務する看護師の情動的共感性と他者意識― 新潟青陵大学紀要, 5, 67-75.
- 若松養亮 1997 教員養成学部学生における教職志望意識の変化に及ぼす要因の検討 (2): 教職に対する「気がかり」と「魅力」の認知を中心として 進路指導研究, 18-1, 1-8.
- 渡辺弥生 2005 社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム―VIF (Voice of Love and Freedom) プログラムの活用 法政大学文学部紀要, 50, 87-104.
- 山崎洋史 2009 『学校教育とカウンセリング力』 学文社
- 安田雅美・岩月宏泰・岩月順子 2012 ヒューマン・サービス提供者の情緒的疲弊感と対人態度との関係 第47回日本理学療法学会大会抄録集, 789.
- 吉田皆美 2005 看護学生の共感性育成に関する一考察―看護教員の共感的態度と看護学生の共感性の関連から― 看護教育研究集録, 30, 145-151.
- 吉澤茉帆・松尾洋・人見英里 2014 平成25年度夏季インターンシップの取組実践について 山口県立大学学術情報, 7, 97-101.

(いわたき だいじゅ 総合教育センター)
(やまざき ひろふみ 心理学科)